DOCUMENT RESUME

ED 180 189 FL 010 613

AUTHOR	Massey, Mike
TITLE	The Functional Approach: New Requirements for Teacher Training.
INSTITUTION	Public Service Commission of Canada, Ottawa (Ontario).
PUB DATE	79
NOTE	18p.
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Medium: v4 n1 p17-25 May 1979; v3 n4 p19-26 Jan 1979
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Individualized Instruction; Language Instruction; *Language Teachers; Preservice Education; *Second Language Learning; *Student Teachers; *Teacher Education; *Teacher Programs; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	*Function Based Curriculum

ABSTRACT

Two articles on teacher training are included: "The Functional Approach: New Requirements for Teacher Training," and "Les Aspects theoriques de l'approche fonctionnelle et les implications pour la methode d'enseignement de la langue seconde (Theoretical Aspects of the Functional Approach and Implications for Second Language Teaching Methodology." The functional approach to teacher training requires attention to student needs and realistic classroom situations from the earliest phases of training. Traditional approaches to second language teacher training have been based on the inculcation of a specific teaching method: it was then left to the teacher to make ad hoc adjustments in the method to meet the demands of real classroom situations. The functional approach places the teacher in an active role at the very beginning of a training program. Instead of learning how to conduct drills and classroom exercises, the student teacher is exposed to situations which require the formation of individual methodological approaches to meet individual learner needs. the teacher is thus treated as a professional rather than a technician. This approach, though common in many disciplines, is new to second language teaching, where vast individual students differences give the approach great value. (JB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
Public Service Commission of Canada
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

ED180189

FL010613

THE FUNCTIONAL APPROACH: NEW REQUIREMENTS FOR TEACHER TRAINING

Michael A. Massey is the Head of Language Teachers Training, at the Centre for Second Language Learning, University of Ottawa.
He can be reached by telephone, in Ottawa, at 231-2973

Introduction

Undoubtedly many factors will affect the success or failure of a teaching strategy. It would seem reasonable to assume that the influence of the teacher is one of the factors that needs to be considered. It would also seem reasonable to assume that teacher effectiveness will be influenced by teacher training programmes. If our assumptions are correct, then teacher effectiveness must be severely limited as an examination of second language teacher training programmes in Canada reveals that teacher training is a neglected aspect of second language pedagogy. In terms of recent trends in second language teaching, there are new requirements for second language teacher training.

1. Teacher Training in Canada: The State of the Art

Last year at the C.A.A.L. Symposium in Banff, we reported on a survey we conducted involving twenty-nine learning institutions in Canada. At that time we noted that most programmes devoted little time to practice teaching as in many cases it represented only 10% of the programme. We also reported that in many cases there was no practice teaching.

Since then we have examined more closely the nature of this practice teaching in second language teacher training programmes. In our previous study we determined that teacher training programmes varied in the number of courses, length of time and practice teaching, and that the element common to most programmes was that a low percentage of the total programme was allotted for practice teaching.

In our examination of the nature of practice teaching, we have again found that it will vary from programme to programme but there is a "common focus" to this practice teaching that we find in most programmes. This focus is what we call the method focus. The training programme and the practice teaching may vary in number of hours and in sophistication, but the end result is the same: the teacher in practice is trained to dispense a method.

Medium; v4 n1 May1979

Depending on the sophistication of the training programme, the teacher may be trained to adapt existing methods or to apply a combination of different methods. Also he might be trained to prepare supplementary materials to the method. But the main focus in the programme is still the method.

The fact that pedagogy in general has recognized the value of student-centered pedagogy and that adult educators advocate more student-determined curricula has not affected second language pedagogy and the training of its teachers.

An analysis of the methods used by teachers in their practice teaching reveals that this material is planned and organized along the same assumptions. Basically these methods accept the premise that the learner should acquire a stock of grammatical structures. This acquisition of grammatical competence will transform itself into communicative competence as the need arises; the manner in which these structures are acquired may vary in methods, but most favour pattern drills, others analytical-type exercises, while others recommend a combination of both.

It is at this level that many consider teachers "eclectic" and that teachers are trained as "electic" when they combine different methods or vary the manner in which structures will be acquired; this eclecticism is a marginal one and only at the method level as in fact the same approach is used in all cases. The teacher is involved in giving his students a structural knowledge of the language, a structural framework given to him by the method. One can hardly label a field "eclectic" when teaching is primarily teacher or method centered.

The end result of this method focus in practice teaching is to prepare teachers at a "technique level." The teacher is given the appropriate tricks and strategies required to present structures inductively, to drill these structures and then to invent some context to allow students to use these structures. Teachers will work diligently at inventing techniques to counter the inherent boredom of drills or to fit a structure in a situation that is of interest to the students. But the teaching strategy has only been marginally modified and, considering what the teacher has been trained to do, this is not surprising.

It would seem important that second language teachers be given the knowledge and skills required to modify their teaching strategies not only at a technique level and method level, but also at the approach level when the teaching situation warrants it.

It would be difficult to justify that, regardless of the teaching situation, all students should be taught within the same approach and then give the illusion that the teaching situation is "eclectic" because

teachers modify their teaching marginally at the method and technique levels.

In setting out the knowledge and skills required for second language teachers in a broader perspective that the method focus, we will refer to our experience with the training of teachers at the Public Service Commission of Canada. Our requirements will be illustrated in terms of a functional approach as it can be congruent with a student-centered pedagogy.

2. A Student-Centered Pedagogy and a Functional Approach: New Teacher Training Requirements

In discussing new requirements for teacher training, I will refer to the structural type of training now given and contrast it with the requirements of a functional approach when it is student-centered. I will describe the knowledge and skills required under the four phases of a teaching strategy: Planning, Organizing, Managing, and Evaluating.

2.1 Planning

When we discuss the training of teachers to plan a teaching strategy in structural terms, little training is required. Because the teaching is method focussed, the planning has already been done for the teacher. A set of structures have been selected a priori. This selection is based on giving students a formal abstract model of the language. The situational context that surrounds these structures has been selected by the method author. He selects the situations that are compatible with the structure and if the situation should meet the needs and interests of the student, all the better.

In a functional approach elaborated within the perspective of a student-centered pedagogy, training will have to be given teachers in the planning aspects of a teaching strategy. The selection of elements to be taught are not necessarily chosen a priori in a functional curriculum. Also the situational context will be related to the student's communicative situation. This implies that the teacher has to identify needs and interpret them in terms of planning a teaching strategy. In training teachers, we call this the diagnostic skill: the ability to administer and interpret a language needs study. This skill is also dependent on a sound knowledge of the assumptions underlying functional approaches. So, the training of the teachers in the planning phase is both at a knowledge and skill level: a good knowledge would be given in theoretical courses while the skill would be obtained in formal courses and in practice teaching. As in medical internship, the teacher would be trained by an experienced practitioner to administer and interpret a diagnosis. Thus the practice teaching here is fundamentally different from the ones described in the existing programmes. The

teacher is no longer trained at a technician level, but at a level of judgment: planning a teaching strategy based on the administering and interpreting of a diagnosis.

2.2 Organizing Phase

The knowledge and skills required for teachers to organize teaching strategies is not emphasized in current training programmes because method centered pedagogy does not require teachers to have this type of knowledge and skills.

Currently the methods used to train teachers are conveniently organized in the familiar method textbook. Lessons are organized around grammatical structures and progressed in an arbitrary simple to more complex gradation. The objectives of the method, to have the learner acquire a stock of grammatical structures, are also the objectives of the teacher and the student. The rationale of this organization might not always be clear to both student and teacher and often organization is accepted as a pedagogical norm based on "scientifically validated linguistic and psychological principle." In a student-centered functional approach, organization of material is not so simplistic and convenient and consequently the training of teachers needs to be more elaborate.

Before organizing language teaching material in a student-centered functional approach, the student needs to be consulted. The material will be organized according to the facts revealed in the planning phase through the pedagogical diagnosis. However, the student will need to be consulted further to organize the material in terms of his objectives. A functional approach can rapidly be converted into a method or teacher-centered approach if this student consultation is dispensed with. Consultation with the student will help the teacher in organizing the course material according to the student's priorities and will also help the teacher formulate general and specific objectives that reflect the student's wishes.

To function effectively in this organizing phase the teacher would require a good knowledge of the procedures of setting performance objectives, and an ability to interact with students to involve students in all phases of the teaching strategy; furthermore the teacher would require skills in curriculum preparation to tailor existing material and also to prepare material to suit the needs of students as expressed in the diagnosis and the consultation aspect of the organizing phase. This knowledge and skills requirement could be acquired through formal training courses and curriculum workshops and practice teaching sessions. Again these practice sessions would not resemble the sessions associated with method-centered training but would take the form of an internship. The knowledge and skills required for organizing a teaching strategy

would be linked with what was acquired in the planning phase to insure coherence of the teaching strategy.

2.3 Managing Phase

This application phase is the one that is worked on in current teacher training programmes. As previous described in a structural method-focussed teacher training, the training involved here is mostly at a technique level. In the method-centered perspective, this phase cannot be truly called a managing phase. The teacher is not trained to manage as most of the decisions have been made for thim in the planning and organizing of the method. He follows a set of directives given by the method author and he is instructed in the techniques appropriate to structurally-based methods as described above. The teacher might change the context given by the method and substitute one that is closer to the student's interests. He might also change the types of drills required, but basically what he will do will reflect his training; he will do the same thing for all the students at the same time. He will lead them in the acquisition of the structures given by the method.

The managing phase of a student-centered functional approach will obviously be more complex. It will also be a truly managing phase as it will be according to elements of the planning and organizing phases in which the teacher participates at a decisional level. Because the student also participated actively in determining the "what" and the "how" of the teaching stragegy, the role of the teacher will not be the same as in method-centered strategies. The student will have assumed a greater responsibility for this learning as he contributed to the formulation of objectives. The role of the teacher will be to assist him in reaching his objectives. Rarely will the teacher be involved in leading all the students in doing the same things at the same time. Because of the exigencies of a student-centered pedagogy, the students might be pursuing similar general objectives but different specific objectives. The teacher manages the class in the sense that he coordinates a group of students in the attainment of their own language objectives.

The knowledge and skills required of the language teacher in this phase will be similar to the knowledge and skills that teachers in other areas of pedagogy have been acquiring. As noted previously, student-centered teaching is not a revolutionary concept in pedagogy. Teachers have been trained in techniques of individualization in other subject matters and this would also be required in the training of language teachers. Also the teacher would require a training in techniques that are congruent to his role as a coordinator of the teaching strategy. In teacher and method-centered strategies the problem of teacher-student interaction is not complex when we accept that one decides and the other follows. Student teachers will require training in the affective areas

related to language teaching to complete their training in the content areas.

2.4 Evaluating Phase

For the purposes of our paper, we are describing teacher training requirements for evaluation under a separate phase. In practice, the teacher has to apply this phase concurrently with the managing phase. Pursuant to our analogy in the other phases with a structural approach, it is evident that the evaluation in this approach is not convenient. Because the objective of the method is to give the student a structural mastery, the evaluation is carried out in terms of structural competence.

In a functional approach with its communicative orientation, evaluation will be in terms of the communicative objectives of the students. The participation of the teacher in evaluating student competence is required. The teacher will evaluate in terms of the objectives set in the organization phase. Again the student will contribute to this evaluation through a self-evaluation. The teacher will need training in communicative evaluation tests such as the Oral Proficiency Interview (developed at Educational Testing Service. Princeton, N.J.). This test, which requires interviewers to be trained in interviewing techniques, relies on verbal descriptions of the levels of communicative ability rather than numerical scores.

3. The Federal Government Language Programme: An Illustration

Given the rationale described above, we will illustrate our concepts by referring to our recent experience in teacher training with Federal Government Language Programme.

3.1 Background

Pre-service training of language teachers in the government school is given by the school. This training can be described as method-oriented within the definition we gave previously. In the in-service training programme, an attempt was made to give the teachers the skills to focus their teaching on the student. We were especially involved in designing and giving courses to enable teachers to implement a student-centered functional approach.

3.2 Course Designs

It was our intent to report on sessions designed for language teachers but policy decisions resulted in our designing sessions for teacher trainers instead. The rationale for the sessions was similar, but the objectives were different.

Our first session was designed for both language teachers and teacher trainers. It was a thirty-hour session entitled Principles of Second Language Teaching Methods, and in terms of what we described above, was training at the approach level. The objective was to introduce the participants to the assumptions of many different approaches. The participants were invited to reappraise the assumptions in the light of current research and then asked to state their personal preferences. Teacher trainers were asked to draw implications from their reflections for teacher training.

A second thirty-hour session was designed as a follow-up to the first. Here the participants were presented with a four phase grid (see Appendix A), and sensitized to its use in elaborating a student-centered teaching strategy. Participants were presented with case studies and given certain facts of the diagnosis and were asked to propose a course organization.

The third session we designed was directly related to the application of a student-centered functional approach. The session addressed itself to the approach, method and technique levels of functionalism. Participants were given information regarding the assumptions of a functional model. These were compared and contrasted with the structural assumptions.

An attempt was then made to give the participants initial skills in functional materials preparation. This was done through guided curriculum workshops. Finally, participants were sensitized to the techniques required to implement a functional curriculum. This was done by presenting a video-taped model of a lesson and comparing the techniques used in structural courses.

This last session was only thirty-six hours and could not pretend to train full-fledged practitioners or trainers in the functional approach. It does illustrate though the path that we felt teacher training should follow. Teachers should be trained at the three levels of approach, method and technique and they should be given the skills and knowledge required to plan, organize, manage, and evaluate teaching strategies that are student-centered as well as teacher or method-centered. Because the sessions described above were given to teacher trainers who then modified these designs, the evaluation of these designs can only be given in terms of the sessions that we gave.

In general, the sessions were well-received in that participants felt that it brought a broader perspective to teaching. Many appreciated the more important role that the perspective allowed for the teacher. On the other hand, the sessions met with a certain amount of resistance. Many participants were unsettled by the lack of precise

directives given in the sessions. Because many had been trained in a method focus with its clear directives, they displayed impatience when confronted with the answer "It depends on the student, the situation, etc."

Also many were not disposed to reflect on the validity of the assumptions of a functional model or other, but wanted to go directly to sessions on techniques. The message was often: "Don't give us the "why"; tell us if it works and then show us how to do it." Finally many will refuse to consider alternatives to a method-centered pedagogy because of its administrative complexities. Many of the above are legitimate concerns and reflect the participants' former training as well as a reluctance to venture beyond the status quo.

We found our experience rewarding in that it allowed us to crystallize in practice our concepts of teacher training. It also brought about a realization that a widespread application of our concepts would be long-term rather than short-term.

Summary

It is our contention that teacher training merits closer attention than it has been getting up to now. The teacher will influence to some extent the success of a teaching strategy and his influence will be partly related to his training. Teacher-centered or method-centered teacher training has its valid points, but it is difficult to justify benefit more from a student-centered pedagogy and the functional approach is a case in point, teachers should be given the skills and knowledge required to practice effectively. The knowledge and skills were identified as follows:

a. Planning

1. Knowledge of assumptions underlying teaching approaches. In our illustration, a thorough knowledge of assumptions underlying the functional approach.
2. Knowledge of Diagnostic procedures.
3. Skills in administering and interpreting a pedagogical diagnosis.

b. Organizing

1. Skills in material preparation.
2. Skills in Formulating Performance Objectives.
3. Skills in Interview Techniques.
4. Knowledge of Procedures of setting Performance Objectives.

c. Managing

1. Knowledge of techniques of individualization.
2. Knowledge of techniques congruent with the teacher as a coordinator.
3. Skills in interacting with students in the affective areas related to second language teaching.

d. Evaluating

1. Knowledge of evaluation procedures related to communicative objectives.
2. Skills in implementing communicative evaluation tests.

The knowledge and skills noted above should be crystallized in a practice teaching format that is more elaborate than the ones found in most current programmes. It should take the form of an internship similar to the training given medical and legal practitioners where the teacher will be trained to exercise professional judgment at all levels of the teaching strategy: the planning, organizing, managing and evaluating.

LES ASPECTS THEORIQUES DE L'APPROCHE FONCTIONNELLE ET LES IMPLICATIONS POUR LA METHODE D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE

Michael Massey est chef du secteur de la formation des enseignants à l'Institut des langues vivantes de l'Université d'Ottawa. Il a été détaché de septembre 1977 à septembre 1978 au Service de la formation de la Direction des programmes linguistiques. Il peut être joint au téléphone, à Ottawa, au numéro: 231-3965.

Je vais exposer les aspects théoriques de l'approche fonctionnelle en répondant à la question suivante: "La langue, c'est quoi?"

Aussi, je voudrais démontrer que la réponse à cette question influencera profondément la méthode d'enseignement de la langue seconde sur le plan:

- de la sélection des éléments à enseigner
- du mode de présentation du matériel
- des types d'exercices
- de la compétence de communication: les paramètres

Finalement, je traiterai de la question: "L'apprentissage, c'est quoi?"

Et ainsi, je souhaite pouvoir vous présenter les caractéristiques principales du modèle fonctionnel.

La langue, c'est quoi?

Si l'on accepte l'hypothèse que la langue est un système, alors on cherche les descriptions qui pourraient expliquer ce système. La discipline de la linguistique nous propose des modèles théoriques qui sont à la base des descriptions de la langue comme système.

Le modèle proposé par l'école de linguistique structurale est celui qui a le plus profondément influencé le contenu des méthodes d'enseignement de la langue seconde.

Dans ce modèle, on tente de construire un système de phénomènes réguliers qui serait sous-jacent au fonctionnement réel de la langue. D'une série d'énoncés, on abstrait des phrases pour en aboutir à une grammaire qui comprend un ensemble de phrases, types abstraits, un compte rendu des propriétés formelles de base de la langue. On arrive à ce modèle formel en trois étapes:

- on régularise les énoncés en éliminant les erreurs de performance;

Medium; v3 n4 Jan 1979

- on standardise les données en éliminant toute variation causée par des facteurs personnels et socio-culturels;
- on "dé-contextualise" les données en transformant les énoncés en phrases complètes en y ajoutant les éléments qui ont été omis dans le contexte sociolinguistique.

Comme on le verra plus tard, ce modèle a été adapté par la plupart des méthodes couramment en usage, l'objectif étant de faire apprendre à l'étudiant une série de structures abstraites pour lui donner une compétence grammaticale qui lui servira de base pour fonctionner au niveau de la communication.

L'approche fonctionnelle que nous allons étudier est une réaction contre le modèle structural que je viens de décrire. Cette approche s'inspire d'un modèle théorique qui est fondamentalement différent du modèle structural.

L'approche fonctionnelle s'inspire de la sociolinguistique. Cette école linguistique étudie la langue en tant que comportement social. Dans leur modèle, les sociolinguistes voudraient rendre compte de la valeur des phrases dans le contexte social et du type de message que les gens veulent transmettre. L'étude de la sociolinguistique résulte en des données qui sont plus près de ce qui est dit véritablement et le modèle tient compte de ce qui motive le locuteur à formuler son énoncé d'une certaine façon, plutôt que de choisir une autre option fournie par le code.

Je voudrais maintenant expliquer l'approche fonctionnelle en me référant aux situations en salle de classe et aux implications de cette approche pour la méthode d'enseignement de la langue seconde.

Les moments de la classe de langue et les implications de l'approche fonctionnelle pour la méthode d'enseignement de la langue seconde

1. La sélection des éléments à enseigner

Là où l'approche fonctionnelle influence une méthode, c'est surtout sur le plan des éléments de la langue à enseigner. Pour illustrer cette influence, je voudrais faire référence au critère de sélection des méthodes structurales. Nous connaissons tous les dialogues des méthodes structurales. Les structures qui composent ces dialogues sont choisies en fonction de leur grammaticalité, c'est-à-dire qu'on choisit les structures qui illustrent les propriétés formelles de la langue telles que le présent, le passé, le possessif, etc.

Après quoi, on donne un contexte situationnel au dialogue. La situation choisie sera avant tout celle qui conviendra à la présentation de la structure grammaticale. Si cette situation répond aussi aux besoins et aux

intérêts des étudiants, tant mieux; mais le critère de sélection de la situation est surtout un critère de compatibilité avec la structure grammaticale.

Il est évident que d'après les principes de l'approche fonctionnelle, que j'ai décrits plus tôt, ces critères vont être fondamentalement différents.

Puisque le modèle sociolinguistique postule qu'il faut tenir compte dans une description de la valeur des phrases dans un contexte social et du type de message que les gens veulent transmettre, la méthode basée sur l'approche fonctionnelle ne peut pas s'accommoder du critère de sélection de l'approche structurale.

Dans la méthode fonctionnelle, la sélection des éléments à enseigner sera basée sur le discours de l'enseigné. Il ne serait pas question de choisir une série de structures abstraites. Aussi, la situation doit-elle être celle qui est propre à la situation communicative de l'élève.

Nous avons donc au niveau de la méthode fonctionnelle deux aspects qui sont fondamentalement différents de la méthode structurale; les deux aspects sont sur le plan des critères de sélection des éléments à enseigner et de la situation qui encadre ces éléments.

Méthode structurale	Méthode fonctionnelle
1. Structure idéalisée	1. Discours de l'enseigné
2. Situation en fonction de la structure	2. Situation propre à la situation communicative des élèves.

Si ces deux aspects ne sont pas respectés dans la méthode, alors la méthode n'est pas fonctionnelle puisqu'elle n'est pas conforme aux hypothèses de l'approche.

Continuons l'examen de l'approche fonctionnelle et ses implications pour la méthode en regardant les influences de cette approche dans les différentes situations en salle de classe.

2. Présentation

Comme, sur le plan de la théorie et des critères de sélection, nous avons structuré notre exposé en comparant le modèle structural au modèle fonctionnel, nous allons poursuivre cette comparaison pour illustrer le moment de présentation d'une méthode fonctionnelle.

Puisque, dans la méthode structurale, la structure régit le contenu de la leçon, la présentation est nécessairement en fonction de la structure. Dans cette phase de la méthode, on veut s'assurer que l'étudiant comprend les sens de la structure ainsi que les aspects syntaxiques.

Dans la méthode fonctionnelle, ce n'est plus la structure qui est l'unité de base mais l'acte de parole.

L'acte de parole est défini par Coste et Galisson comme suit:

> "Action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques. Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie. Et ma parole a des effets".

L'acte de parole qui sera présenté à l'étudiant dépendra de ce qu'il fait avec la langue. Alors, les éléments de la langue à présenter à l'étudiant seront ceux régis par l'acte de parole choisi en fonction de la situation communicative de l'élève. Le sens des éléments ne lui sera pas nécessairement enseigné en fonction de règles syntaxiques, en unités syntaxiques, mais en unités de sens au point de vue du discours, c'est-à-dire par la sensibilisation de l'étudiant aux aspects sémantiques.

Nos traditions et notre formation font qu'il nous est parfois difficile comme professeur de langue de faire des présentations qui ignorent la propriété formelle des phrases. Mais il faut retenir deux choses. D'abord l'hypothèse que la compétence à communiquer repose sur une connaissance d'un modèle structural n'est qu'une hypothèse.

Ensuite, même si la présentation fonctionnelle paraissait moins ordonnée que la présentation structurale, cela ne veut pas dire qu'elle serait nécessairement moins efficace.

Dans une méthode fonctionnelle, la présentation se fait dans une situation pertinente pour l'élève, dans un acte de parole précis et probablement dans des paramètres qui lui sont bien connus dans sa propre langue.

De plus, la présentation des éléments n'est pas restreinte par des hypothèses de l'approche qui rendrait la présentation nécessairement audio-orale ou audio-visuelle. La présentation fonctionnelle peut être audio-orale, mais le plus souvent elle fait appel à la lecture et à l'écrit, donnant donc l'occasion à l'étudiant d'absorber la présentation dans le mode qui lui convient le mieux.

En résumé, la présentation est régie par un acte de parole pertinent à la situation de l'élève; donc, les éléments enseignés sont directement reliés au discours de l'élève. L'objectif de la présentation est de faire comprendre la signification de ces éléments en soulignant les éléments de sens qui correspondent à cet acte de parole. L'approche ne dicte pas que la présentation doive être inductive, audio-orale, ou déductive, ce qui permet de rendre la présentation multi-dimensionnelle.

3. Exercices

Poursuivant encore notre comparaison avec l'approche structurale, la phase "exercice" a pour objectif de faire pratiquer à l'étudiant la structure présentée. La plupart des méthodes emploient des exercices de mécanisation où on voudrait que l'étudiant acquière des automatismes structuraux.

Dans l'approche fonctionnelle, l'objectif est d'habiliter l'étudiant à communiquer dans l'acte de parole pratiqué à la phase présentation. On ne voudrait pas habiliter l'étudiant à maîtriser des structures par stimulus-réponse car, dans l'acte de communication, c'est difficile de prévoir quelle réponse sera provoquée par un stimulus donné. Dans l'exercice fonctionnel, on voudrait habiliter l'élève en fonction de la nature imprévisible de la communication. On veut que l'élève puisse identifier plusieurs énoncés comme ayant la même valeur communicative dans le cadre d'un acte de parole et d'une situation précise. En résumé, l'auteur d'une méthode fonctionnelle ne se pose pas les mêmes questions que l'auteur d'une méthode structurale quand il structure sa présentation et ses exercices.

Dans l'approche structurale, l'auteur se demande:

- si la structure présentée représente bien les propriétés formelles de la langue;
- si les exercices donneront les connaissances syntaxiques des phrases et les rapports transformationnels entre ces mêmes phrases afin de donner la base formelle nécessaire à la compétence à communiquer.

Dans l'approche fonctionnelle, l'auteur de la méthode:

- se demande si les situations choisies sont conformes aux situations communicatives de l'élève;
- se demande si les éléments à enseigner ont été sélectionnés en fonction du statut des interlocuteurs;
- se demande si les facteurs situationnels pertinents à l'utilisation de la langue ont été incorporés dans la phase "présentation et exercice";
- si la méthode tient compte du type de discours que les étudiants auront à utiliser, il est évident que les phases "présentation et exercice" seront différentes dans l'approche fonctionnelle. Un auteur de cours structural a pour objectif de préparer du matériel pour l'enseignement de structures idéalisées mais l'auteur de la méthode fonctionnelle doit définir le groupe cible.
- doit définir les circonstances précises dans lesquelles la langue cible sera utilisée.

C'est ce qui explique pourquoi les cours structuraux se ressemblent tandis que les cours fonctionnels seront très différents puisqu'ils sont élaborés afin de combler des besoins de types différents.

4. Communication

La phase de communication des méthodes structurales n'est pas une phase de communication mais plutôt une phase de "contextualisation" de structures présentées et pratiquées dans les phases précédentes. Cette phase dite "communicative" est très dirigée et n'a pas les éléments de spontanéité caractéristique de la vraie communication, mais la phase s'intègre logiquement à l'approche structurale puisque l'on accepte l'hypothèse que l'habilité de performance communicative résulte de la compétence grammaticale. Il s'agit alors, dans les phases "présentation, exercice et communication", de vérifier cette compétence.

L'approche fonctionnelle est moins préoccupée par cette hypothèse et plutôt que de vérifier des connaissances dans cette phase, on veut encourager le développement de l'habileté à communiquer. Pour les adhérents de l'approche fonctionnelle, une habileté de communication ne découle pas nécessairement de la connaissance des phrases. Alors, dans la phase de communication de l'approche fonctionnelle, on voudrait que l'élève démontre une habileté communicative appropriée au thème, au statut des interlocuteurs, aux facteurs situationnels et à l'acte de parole qui régit la phase "présentation et exercice".

Compétence de communication

Il est évident, d'après ce que j'ai décrit, que les paramètres de la compétence de communication ne sont pas les mêmes dans les deux approches. Les paramètres du concept de compétence de communication sont fort controversés et discutés dans les revues spécialisées. Il n'est pas dans l'objectif de cet exposé de traiter de cette controverse mais de distinguer encore par comparaison, les paramètres des approches structurale et fonctionnelle.

L'approche structurale conçoit la compétence de communication comme suit:

- on donne à l'apprenant un inventaire de compétence grammaticale. En fonction de la méthode, nous avons vu que cela se faisait surtout dans la phase "présentation et exercice" et aussi dans la phase dite communicative.
- la compétence de communication sera atteinte par l'apprenant lorsque le besoin de communication se fera sentir. Il transformera sa compétence grammaticale en performance communicative satisfaisante.

L'approche fonctionnelle conçoit la compétence de communication comme suit:

- on donne à l'apprenant une connaissance de la façon dont les phrases ou énoncés s'utilisent dans divers actes de communication.
- on compétence grammaticale n'est qu'un aspect de la compétence de communication et comme nous dit Widdowson:

> "La compétence grammaticale reste perpétuellement potentielle si elle n'est pas concrétisée dans la communication."

Nous avons vu les implications de ces concepts pour la méthode de l'enseignement. Dans l'approche structurale, la plus grande partie de l'enseignement est consacré à l'enseignement des structures ou à la compétence grammaticale. En fonction des phases que nous avons discutées plus tôt, la plupart des méthodes divisent le temps d'enseignement comme suit:

résentation et exercices	2/3
ommunication	1/3

Dans l'approche fonctionnelle, les 2/3 du temps seraient probablement alloués à des activités proprement communicatives.

L'apprentissage, c'est quoi?

Dans la tradition des méthodes d'enseignement de la langue seconde, on devrait aussi répondre à la question: "L'apprentissage, c'est quoi?" pour expliciter l'approche. Car jusqu'à maintenant, les méthodes d'enseignement ont combiné la réponse à la question "La langue, c'est quoi?" et elles ont présenté au professeur de langue le "quoi enseigner" ainsi que le "comment"

Comme je vous ai présenté les aspects de l'approche fonctionnelle, il n'est pas nécessaire de creuser la question "L'apprentissage, c'est quoi?" L'approche fonctionnelle nous propose des hypothèses de sélection d'éléments à enseigner mais ne lie pas sa méthode à un mode d'apprentissage. La plupart des approches à l'enseignement des langues secondes préconisent un apprentissage stimulus-réponse dans le cadre d'une psychologie behavioriste. Malgré que certains aspects de l'approche fonctionnelle sembleraient s'accorder avec les principes d'apprentissage cognitif, d'autres modes d'apprentissage pourraient s'y joindre sans contradictions au point de vue des hypothèses.

Conclusion

L'approche fonctionnelle est une approche à l'enseignement de la langue seconde qui s'inspire de la sociolinguistique. On voudrait, dans cette école de pensée, élargir le concept de compétence de communication structu-

rale qui est une notion idéalisée. Les sociolinguistiques tiendraient compte des divers facteurs socio-culturels qui influencent un acte de parole. Pour la pédagogie des langues secondes, ces implications sociologiques sont traduites par l'approche fonctionnelle. Cette approche résulte en une méthode qui a l'acte de parole comme unité de base et qui habilite l'apprenant à utiliser la langue dans la performance d'une variété d'actes de communication tels que poser des questions, faire des promesses, donner des ordres, etc.